

Научная статья
УДК 372.881.1:004.8
DOI: 10.25683/VOLBI.2026.76.1719

Damir Almazovich Razov

Postgraduate of the Department of Theory
and Methods of Teaching Foreign Languages,
field of training
5.8.2 — Theory and methodology of training and education
(foreign languages),
Kazan (Volga Region) Federal University
Kazan, Russian Federation
daarazov@stud.kpfu.ru

Leila Leonardovna Salekhova

Doctor of Pedagogy, Associate Professor,
Professor of the Department of Bilingual
and Digital Education,
Kazan (Volga Region) Federal University
Kazan, Russian Federation
salekhova2009@gmail.com

Дамир Алмазович Разов

аспирант кафедры теории и методики преподавания
иностранных языков,
направление подготовки
5.8.2 — Теория и методика обучения и воспитания
(иностранные языки),
Казанский (Приволжский) федеральный университет
Казань, Российская Федерация
daarazov@stud.kpfu.ru

Ляйля Леонардовна Салехова

д-р пед. наук, доцент,
профессор кафедры билингвального
и цифрового образования,
Казанский (Приволжский) федеральный университет
Казань, Российская Федерация
salekhova2009@gmail.com

ТРАНСФОРМАЦИЯ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ОТ ИСТОКОВ ДО ВЫЗОВОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

5.8.2 — Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)

Аннотация. Цель исследования состоит в определении логики трансформации лингвометодической компетенции педагога иностранного языка от исторически сложившейся системы профессиональных знаний и умений к ее современному состоянию, обусловленному внедрением искусственного интеллекта (ИИ) в языковое образование. Материалом исследования послужили фундаментальные труды по отечественной методике обучения иностранным языкам, исследования эволюции языкового образования и современные публикации о цифровой компетентности педагога, ИИ-грамотности, моделях ТРАСК и AI-ТРАСК и предметно ориентированном применении интеллектуальных технологий. Использованы теоретический анализ и обобщение научной литературы, сравнительно-исторический анализ, сопоставление компетентностных моделей и педагогическое моделирование.

Установлено, что развитие лингвометодической компетенции носит кумулятивный характер: владение языковой системой последовательно дополнялось психолингвистическими, коммуникативными, межкультурными, проектировочными и цифровыми умениями. Показано, что современное приращение связано не с заменой традиционных профессиональных действий, а с изменением их операциональной структуры в системе «педагог — ИИ —

обучающийся». На примерах отбора учебного текста, составления упражнения и проверки письменной работы выявлен переход к циклу постановки параметров, получения результата, критической проверки, редактирования и принятия окончательного педагогического решения. Сопоставление современных подходов показало, что общие модели ИИ-компетентности требуют предметной конкретизации применительно к языковому образованию.

Научная новизна исследования заключается в авторском определении лингвометодической ИИ-компетенции и обосновании ее трехкомпонентной модели, включающей лингвистический, методический и технологический компоненты. Теоретическая значимость состоит в уточнении предметной специфики ИИ-компетентности учителя иностранного языка, практическая — в возможности использования модели при проектировании программ подготовки и повышения квалификации педагогов.

Ключевые слова: лингвометодическая компетенция, учитель иностранного языка, искусственный интеллект, языковое образование, цифровая трансформация, нейролингводидактическая компетенция, AI-ТРАСК, ИИ-грамотность, педагогический дизайн, промпт-инжиниринг, профессиональная подготовка педагога, этика искусственного интеллекта

Для цитирования: Разов Д. А., Салехова Л. Л. Трансформация лингвометодической компетенции педагога иностранного языка: от истоков до вызовов искусственного интеллекта // Бизнес. Образование. Право. 2026. № 3(76). С. 263—272. DOI: 10.25683/VOLBI.2026.76.1719.

Original article

TRANSFORMATION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' LINGUOMETHODOLOGICAL COMPETENCE: FROM HISTORICAL FOUNDATIONS TO THE CHALLENGES OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

5.8.2 — Theory and methodology of training and education (by areas and levels of education)

Abstract. *The study aims to identify the logic underlying the transformation of foreign language teachers' linguomethodological competence from the historically established system of professional knowledge and skills to its contemporary configuration shaped by artificial intelligence in language education. The research is based on foundational works in Russian foreign language teaching methodology, studies of the evolution of language education, and recent publications on teachers' digital competence, AI literacy, TPACK and AI-TPACK models, and subject-specific uses of intelligent technologies. The methods include theoretical analysis and synthesis of scholarly literature, comparative historical analysis, comparison of competence models, and pedagogical modelling. The findings show that linguomethodological competence is developing cumulatively: knowledge of the language system has been progressively supplemented by psycholinguistic, communicative, intercultural, instructional design, and digital skills. The current increment does not replace traditional professional actions but changes their operational structure within the "teacher – AI –*

learner" system. The selection of an instructional text, exercise design, and assessment of written work illustrate a shift towards a cycle of setting parameters, receiving an output, critically verifying and editing it, and making the final pedagogical decision. Comparison of contemporary approaches demonstrates that general models of AI competence require subject-specific elaboration for language education. The scientific novelty lies in the authors' definition of AI-related linguomethodological competence and in a three-component model comprising linguistic, methodological, and technological components. The theoretical significance consists in specifying the subject-related nature of foreign language teachers' AI competence; the practical significance lies in the model's applicability to teacher education and continuing professional development.

Keywords: *linguomethodological competence, foreign language teacher, artificial intelligence, language education, digital transformation, neurolinguodidactic competence, AI-TPACK, AI literacy, instructional design, prompt engineering, teacher education, artificial intelligence ethics*

For citation: Razov D. A., Salekhova L. L. Transformation of foreign language teachers' linguomethodological competence: from historical foundations to the challenges of artificial intelligence. *Biznes. Obrazovanie. Pravo* = *Business. Education. Law*. 2026;3(76):263—272. DOI: 10.25683/VOLBI.2026.76.1719.

Введение

Актуальность. Развитие искусственного интеллекта (далее — ИИ) меняет не только набор технических средств обучения, но и структуру профессиональных действий учителя иностранного языка. Традиционная подготовка опиралась на владение системой языка, методику формирования речевых умений и организацию межкультурного взаимодействия. Современный этап требует дополнить эту основу способностью ставить задачи интеллектуальным системам, критически оценивать их результаты, редактировать сгенерированные материалы и применять их в соответствии с педагогическими, правовыми и этическими нормами.

Степень изученности проблемы. Теоретическая линия, необходимая для анализа трансформации лингвометодической компетенции, представлена исследованиями истории и методики языкового образования. М. Л. Май-офис рассматривает становление советских школ с углубленным изучением иностранных языков и показывает их особую роль в развитии требований к практическому владению языком [1]. Л. В. Щерба связывает обучение иностранному языку с осознанным освоением языковой системы, чтением, переводом и сопоставлением родного и изучаемого языков [2]. А. А. Леонтьев обосновывает деятельностное и психолингвистическое понимание речи, повлиявшее на организацию формирования речевых навыков [3]. И. Л. Бим раскрывает методику обучения иностранным языкам как систему взаимосвязанных целей, содержания, методов, средств, упражнений и контроля [4]. В. В. Сафонова развивает межкультурное направление языкового образования и идею диалога культур [5], а И. И. Халеева рассматривает механизмы понимания иноязычной речи и соответствующие требования к профессиональной подготовке [6].

Современная линия исследований связана прежде всего с цифровой трансформацией профессиональной деятельности педагога. С. В. Титова предлагает карту компетенций преподавателя иностранных языков, в которой информационно-коммуникационная составляющая интегрирована с предметной, методико-педагогической и универсальной подготовкой [7]. В. К. Безукладников конкретизирует эту проблематику через понятие лингвоцифровой компетенции будущего учителя иностранного языка, связывая ее с готовностью к межкультурной коммуникации и лингводидактической деятельности в цифровой среде [8]. С. В. Титова и М. В. Староверова анализируют этапы цифровизации языкового образования и показывают переход от отдельных технических средств к цифровой образовательной среде и интеллектуальным технологиям [9]. Эти исследования формируют основание для рассмотрения ИИ не как изолированного инструмента, а как следующего этапа изменения способов профессиональной деятельности учителя.

В зарубежной литературе готовность педагога к использованию ИИ рассматривается на нескольких уровнях. Д. Лонг и Б. Магерко определяют ИИ-грамотность через понимание принципов работы ИИ, критическую оценку его возможностей и ответственное взаимодействие с интеллектуальными системами [10]. П. Мишра и М. Дж. Кёлер в модели TPACK описывают интеграцию предметного, педагогического и технологического знания [11]. Ю. Нин, Ч. Чжан, Б. Сюй, Ю. Чжоу и Т. Т. Виджая развивают эту логику в модели AI-TPACK, уточняя взаимосвязи элементов профессионального знания учителя об ИИ [12]. Л. Чжао, С. У и Х. Ло раскрывают ИИ-грамотность педагогов через знание и понимание ИИ, его применение, оценку результатов и этику [13]. Дополнительным ориентиром выступает опубликованная

ЮНЕСКО в 2024 г. рамка компетенций учителей в области ИИ (*AI Competency Framework for Teachers*), подготовленная Ф. Мiao и М. Чукуровой. В ней требования к педагогам систематизированы по пяти направлениям: человекоориентированность, этика, основы и приложения ИИ, педагогическое использование ИИ и профессиональное развитие.

Предметная специфика ИИ в языковом образовании наиболее последовательно раскрывается в отечественных исследованиях последних лет. П. В. Сысоев формулирует принципы обучения иностранному языку на основе технологий ИИ, подчеркивая педагогическую целесообразность, управляемость и критическую проверку результатов [14]. С. В. Титова и И. В. Харламенко описывают структуру профессиональной компетенции преподавателя иностранных языков в области использования ИИ, включая проектирование заданий, организацию учебной работы, контроль и этические аспекты [15]. П. В. Сысоев и Е. М. Филатов конкретизируют распределение функций в триаде «обучающийся — преподаватель — ИИ» на материале обучения письменной речи [16]. М. Н. Евстигнеев рассматривает возможности нейросети *Twice* для разработки упражнений по английскому языку [17]. П. В. Сысоев, Е. М. Филатов, М. Н. Евстигнеев, О. Г. Поляков, И. А. Евстигнеева и Д. О. Сорокин предлагают матрицу соотнесения ИИ-инструментов с профессиональными лингвометодическими задачами будущего учителя [18]. Таким образом, современная литература достаточно подробно описывает цифровую компетентность, ИИ-грамотность, общепедагогические модели и отдельные предметно ориентированные способы применения ИИ. Вместе с тем недостаточно раскрыта преемственность между исторически сложившимися лингвометодическими знаниями и умениями и их новой операциональной структурой в системе «педагог — ИИ — обучающийся».

Целесообразность разработки темы. Существующие подходы либо описывают общую цифровую и ИИ-грамотность, либо фиксируют отдельные инструментальные умения. Недостаточно изучена преемственность между исторически сложившейся лингвометодической подготовкой и новыми действиями учителя в системе «педагог — ИИ — обучающийся». Поэтому целесообразно проследить, какие профессиональные знания и умения сохраняются, какие дополняются, а какие приобретают новую операциональную структуру.

Цель исследования — определить трансформацию лингвометодической компетенции педагога иностранного языка от исторически сложившихся отечественных моделей к современному этапу, связанному с использованием ИИ в языковом образовании.

Задачи исследования:

- реконструировать состав профессиональных знаний и умений учителя иностранного языка на основных этапах развития отечественного языкового образования;
- сопоставить современные подходы к описанию ИИ-компетентности педагога — *AI-TPACK*, нейролингводидактическую компетенцию, рамку ЮНЕСКО и ИИ-грамотность — и определить границы их применимости в языковом образовании;
- выявить трансформацию конкретных профессиональных действий при использовании ИИ и обосновать структуру лингвометодической ИИ-компетенции учителя иностранного языка.

Научная новизна. Обоснована качественно новая операциональная структура лингвометодических умений учителя иностранного языка в режиме «педагог — ИИ —

обучающийся», где интеллектуальная система выполняет генеративные, аналитические или вспомогательные операции, а педагог сохраняет постановку цели, проверку, методическую интерпретацию и окончательное решение. Предложено авторское определение лингвометодической ИИ-компетенции и разработана ее трехкомпонентная модель.

Теоретическая значимость. Исследование уточняет место ИИ-компетентности в структуре профессиональной подготовки учителя иностранного языка, устанавливает преемственность между традиционными лингвистическими и методическими основаниями и новыми технологическими знаниями, а также конкретизирует предметные границы общепедагогических моделей ИИ-компетентности.

Практическая значимость. Предложенная модель может использоваться при обновлении образовательных программ подготовки будущих учителей иностранного языка, разработке курсов повышения квалификации, проектировании заданий по методике обучения языкам и создании диагностических материалов для оценки готовности педагога к ответственному применению ИИ.

Основная часть

Методология исследования. Исследование имеет теоретико-аналитический характер. Источниковую базу составили, с одной стороны, фундаментальные труды отечественных исследователей, отобранные для реконструкции основных этапов становления лингвометодической компетенции учителя иностранного языка, с другой стороны — современные научные публикации последних лет, посвященные цифровизации языкового образования, ИИ-грамотности и профессиональной компетентности педагога в условиях использования ИИ.

Применялись четыре взаимодополняющих метода: теоретический анализ и обобщение научной литературы; сравнительно-исторический анализ изменений целей и содержания языкового образования; сравнительный анализ современных компетентностных моделей; педагогическое моделирование. Единицей анализа выступало профессиональное действие учителя — отбор материала, проектирование упражнения, организация речевой практики, контроль, оценивание и обратная связь. Для каждого действия определялись традиционная форма выполнения, изменения при подключении ИИ и неизменная зона ответственности педагога.

Результаты исследования. Традиционная модель подготовки педагога иностранного языка и система функционирования учебных заведений с углубленным изучением языка в отечественной педагогике прошла длительный путь становления.

Сеть школ с преподаванием предметов на иностранном языке, а затем с углубленным изучением иностранных языков существует более 70 лет, сохраняя преемственность педагогических кадров и методических традиций. Это позволяет проследить эволюцию требований к учителю иностранного языка в одном институциональном контуре. Данные школы были «точками роста» профессиональных требований к учителю. Если в массовой школе иностранный язык долгое время оставался второстепенным предметом, где главной задачей учителя было научить читать и переводить, то школы с преподаванием ряда предметов на иностранном языке и с углубленным изучением языка с середины XX в. выполняли функцию экспериментальных площадок. Система школ с углубленным изучением иностранных языков стала особым сегментом отечественного

языкового образования, в котором предъявлялись повышенные требования к практическому владению иностранным языком и организации речевой деятельности обучающихся. Историческое исследование М. Л. Майофис показывает, что уже на начальном этапе создания таких школ их программы существенно отличались от массовой школы повышенным вниманием к устной речи и практическому использованию иностранного языка [1].

Для понимания оснований профессиональной компетенции учителя необходимо проанализировать этапы развития этой системы. Динамика процесса определялась изменением образовательных приоритетов, методических подходов и общественных требований к практическому владению иностранным языком. Для целей настоящего исследования исторический материал сгруппирован в четыре аналитических этапа. Такая периодизация не исключает переходных явлений, но позволяет проследить кумулятивное приращение профессиональных знаний и умений.

На каждом из выделенных этапов менялись представления о том, какими знаниями и умениями должен обладать учитель: если на ранних этапах особую ценность представляло безупречное владение нормой языка и умение понятно излагать грамматические правила, то на поздних этапах в центре внимания оказались организация живого общения, диалог культур и обучение через предметное содержание.

Отправной точкой первого периода (1947—1960 гг.) стало расширение сети школ, где отдельные предметы преподавались на иностранном языке. Главная задача заключалась в подготовке выпускников, способных применять язык в профессиональной деятельности. Методологическую базу составляли идеи Л. В. Щербы, связывавшего овладение иностранным языком с осознанным изучением его системы, чтением, переводом и сопоставлением родного и изучаемого языков [2]. Учителя того периода по своему профилю выступали прежде всего носителями и интерпретаторами языковой нормы. В числе основных умений значились разъяснение правил, сравнение фактов родного и иностранного языков, а также обучение переводу и чтению как основным речевым действиям.

Второй период длился с 1961 по 1976 г. Он ознаменовался поворотом от механического запоминания форм к их практическому применению. На первый план вышли устная речь, аудирование, диалог и монолог. Языковые сведения сохраняли значение, но подчинялись задаче формирования речевых навыков. Психолингвистическое понимание речи как деятельности позволило рассматривать обучение как организацию целенаправленных речевых действий [3]. В профессиональную подготовку педагогов вошли знания о психологических закономерностях усвоения языка, механизмах формирования речевых навыков, системе упражнений, речевых образцах и технических средствах. Учитель теперь не только сообщал материал, но и организовывал речевую практику, отрабатывал произношение, лексику и грамматические структуры, давал образцы диалогов и монологов. Развитие осуществлялось по всем видам речевой деятельности.

Для третьего периода (1977—1987 гг.) характерно усиление коммуникативной и деятельностной направленности обучения. Для каждого вида речевой деятельности конкретизировалось содержание, закреплялся принцип коммуникативной направленности урока. Системное понимание методики предполагало взаимосвязь целей, содержания, методов, средств, упражнений и контроля [4]. В связи с этим обновлялись требования к знаниям педагога: знание

целей и содержания обучения, особенностей видов речи, структуры коммуникативных ситуаций, системы упражнений, форм контроля и функций учебника как модели методической системы. На передний план вышли умения конструировать речевые ситуации, организовывать диалог и монолог, применять ролевые игры и проблемные задачи, дифференцировать обучение и оценивать сформированность речевых умений.

Четвертый период (с конца 1980-х гг. до начала активного внедрения ИИ) связан с отказом от жесткой унификации и переходом к вариативности образования. Иностранный язык всё чаще воспринимался как средство вхождения в иную культуру, познавательной и профессиональной деятельности. В методический обиход вошли категории диалога культур, вторичной языковой личности, коммуникативной и межкультурной компетенции [5; 6]. В результате подготовка учителя стала включать знания о межкультурной коммуникации, социокультурном содержании обучения, критериях отбора аутентичных материалов, вариативных программах, проектной методике и информационных технологиях. Практические умения охватывали отбор и адаптацию аутентичных текстов, организацию межкультурного общения, развитие коммуникативной компетенции учащихся и оценивание их готовности к межкультурному взаимодействию.

На каждом из представленных этапов наблюдается постепенное усложнение профессионального портрета педагога. На начальном этапе доминировали знание языка, умение объяснять, переводить и учить чтению. Затем добавились знания о речевой деятельности и навыки устного общения. Третий этап усилил коммуникативно-деятельностные умения. Четвертый выдвинул межкультурные, проектировочные и технологические компетенции. Все изменения емко представлены в табл. 1.

Анализ исторических изменений в подготовке учителей иностранного языка показывает, что переход между этапами не отменял предыдущие требования, а дополнял их. Это происходило под влиянием общественных ожиданий и развития образовательных технологий. В традиционной модели последовательно укреплялись коммуникативные, культуроведческие, проектировочные и технологические составляющие.

Сегодня на первый план выходит вопрос продуманного включения ИИ в процесс обучения. При этом базовые лингвистические и методические навыки учителя остаются востребованными. Они лишь получают новое измерение, связанное с инструментальной и этико-правовой стороной. Педагог теперь выстраивает учебный процесс в среде, где взаимодействуют ученик, учитель и интеллектуальные цифровые системы.

В понимании П. В. Сисоева ИИ выступает как подчиненный педагогическому замыслу участник учебного процесса. Так, обучение письменной речи строится по схеме «обучающийся — преподаватель — ИИ». Искусственный интеллект берет на себя генерацию материалов и первичный анализ, а педагог сохраняет постановку задач, итоговую проверку и принятие решений [16]. Эти положения соотносятся с принципами использования ИИ в языковом образовании: целесообразностью, управляемостью, критической проверкой и сохранением ведущей роли педагога [14]. Таким образом, более точной представляется не уравнительная трактовка возможностей человека и машины, а функциональное распределение задач внутри триады при ведущей роли учителя.

Таблица 1

Трансформация знаний и умений педагога иностранного языка по этапам развития системы обучения

Период	Знания (теоретическая основа)	Умения (методические и практические навыки)
1947—1960 гг.	Знание языковой системы, грамматики, лексики, правил чтения и перевода; представление о сопоставлении родного и иностранного языков	Объяснять правило; сопоставлять языковые явления; организовывать перевод и чтение; обеспечивать понимание учебного текста
1961—1976 гг.	Знание сознательно-практического подхода, психологических основ овладения языком, системы упражнений, речевых образцов, видов речевой деятельности, технических средств обучения	Учитель должен был уметь обучать всем видам речевой деятельности с устным опережением, развивать понимание устной речи, говорение, чтение и письмо, использовать речевые образцы, технические средства обучения и вводить грамматику индуктивно
1977—1987 гг.	Учитель должен был знать основы коммуникативной методики, понимать коммуникативно-деятельностный и дифференцированный подходы, а также опираться на идеи коммуникативной лингвистики, функциональной грамматики и лингвострановедения	Проектировать ситуации общения; организовывать диалоги, монологи, ролевые игры и проблемные задания; контролировать речевые умения
1988 г. — начало XXI в.	На данном этапе важно знание личностно-ориентированного, деятельностного и гуманистического подходов, понимание обучения как подготовки к межкультурной коммуникации, а также осмысление цифровизации образования и расширения функций учителя. В современной профессиональной программе подчеркнуты организационная и культуроведческая функции учителя иностранного языка, а также работа в условиях дигитализации	Учитель должен был уметь формировать иноязычную коммуникативную компетенцию, работать с монологической и диалогической речью, аудированием, чтением и письмом, объяснять и адаптировать материал для учащихся, оценивать и корректировать ошибки

С. В. Титова предлагает структуру компетенций преподавателя иностранных языков, включающую информационно-коммуникационную, профессионально-коммуникативную иноязычную, методико-педагогическую и универсальную группы. В этой логике информационно-коммуникационная компетенция не сводится к техническому дополнению профессии. Она становится условием отбора, адаптации и педагогически обоснованного использования цифровых средств в обучении [7]. Следовательно, цифровизация подготавливает переход от применения отдельных ИКТ-инструментов к методически грамотному использованию ИИ-систем, способных генерировать, оценивать, адаптировать и персонализировать учебный контент.

Дальнейшее развитие этой идеи связано с понятием профессиональной компетенции учителя иностранного языка в области использования ИИ. С. В. Титова и И. В. Харламенко связывают ее с оценкой образовательных возможностей ИИ, разработкой заданий, организацией аудиторной и самостоятельной работы, контролем с помощью интеллектуальных систем, соблюдением авторской этики, предупреждением плагиата и учетом психолого-педагогических рисков [15]. Для настоящего исследования важно, что такая компетенция отражает предметную специфику языкового образования, а не является только общей цифровой грамотностью.

Проблема подготовки будущих учителей иностранного языка к работе с ИИ конкретизируется в исследовании П. В. Сысоева с соавторами, где предложена матрица соотношения типов ИИ-инструментов с профессиональными лингвометодическими задачами [18]. Основные методические действия сохраняются: педагог ставит цели, планирует занятия, отбирает материал, создает упражнения, организует контроль и обратную связь. Новизна заключается в способе выполнения этих действий: учитель задает параметры генерации, проверяет и корректирует результат, соотносит его с уровнем и возрастом обучающихся и оценивает соответствие поставленным целям.

В опубликованной ЮНЕСКО в 2024 г. рамке компетенций учителей в области ИИ (*AI Competency Framework for Teachers*) выделены пять взаимосвязанных направлений: человекоориентированное мышление, этика ИИ, основы и приложения ИИ, педагогика с использованием ИИ и применение ИИ для профессионального развития учителя. Эти направления распределены по уровням от начального освоения до углубленного использования и создания новых педагогических решений. Для подготовки учителя иностранного языка рамка имеет две ключевые ценности:

1. Ставит в приоритет субъектность личности и ответственность педагога.
2. Комплексно подходит к решению проблемы готовности к использованию ИИ (не ограничивается практическими навыками по работе с сервисами).

Теоретическим фундаментом описания профессионального знания учителя в условиях технологических изменений служит модель *TPACK*. Согласно этой модели, эффективное преподавание достигается на пересечении предметных, педагогических и технологических знаний [11]. В современных работах модель развита в вариант *AI-TPACK*, включающий знание содержания, педагогическое знание, технологическое знание об ИИ и их интегративные пересечения [12]. Для учителя иностранного языка это означает, что ИИ нельзя воспринимать как нейтральный внешний инструмент: его использование влияет на отбор языкового материала, характер упражнений, способы обратной связи, формы речевой практики, критерии оценки и организацию взаимодействия учащихся с текстом и собеседником.

Близким понятием выступает ИИ-грамотность. В общем виде она определяется как совокупность компетенций, позволяющих человеку понимать и критически оценивать технологии ИИ, взаимодействовать с ними и использовать их в профессиональной и повседневной деятельности [10]. В исследовании Л. Чжао, С. У и Х. Ло ИИ-грамотность учителей раскрывается через четыре измерения: знание и понимание ИИ, его применение, оценку применения и этику [13]. Эти аспекты соотносятся с задачами языкового

образования. Учитель должен понимать отличие ИИ-системы от обычного цифрового ресурса, применять ее для решения учебных задач, критически оценивать качество и результативность внедрения, а также учитывать конфиденциальность, риск предвзятости и проблему академической недобросовестности.

Сопоставление всех этих подходов показывает, что они описывают разные уровни готовности педагога к работе с ИИ (табл. 2). Эти уровни варьируются от общей грамотности и нормативных ориентиров до интеграции предметного, педагогического и технологического знания и до предметно-специфических действий учителя иностранного языка.

Таблица 2

Сравнительная характеристика современных подходов к описанию ИИ-компетентности педагога

Подход	Центральный объект	Предметная специфика	Сильная сторона и границы применения
<i>AI-TPACK</i>	Интеграция предметного, педагогического и технологического знания об ИИ и их пересечений	Универсальная модель, применимая к разным учебным предметам; языковая специфика задается через содержание иностранного языка	Показывает структуру интегрированного профессионального знания, но сама по себе не раскрывает конкретные языковые действия, возрастную адаптацию и полный комплекс этико-правовых процедур
Нейролингводидактическая компетенция	Способность методически обоснованно применять ИИ при обучении языку, организации практики, контроля и обратной связи	Наиболее выраженная предметная направленность: аспекты языка, виды речевой деятельности, генерация заданий, чат-боты, автоматизированное оценивание	Дает прикладное описание деятельности преподавателя иностранного языка, но имеет более узкие границы применимости за пределами языкового образования
Рамка ЮНЕСКО	Человеко-ориентированность, этика ИИ, основы и приложения ИИ, ИИ-педагогика, профессиональное развитие; уровни прогрессии	Общепедагогическая и нормативная рамка, требующая предметной конкретизации для иностранного языка	Задаёт целостные ценностные и этические ориентиры и траекторию развития компетентности, однако не детализирует языковой материал и типологию упражнений
ИИ-грамотность	Понимание ИИ, его применение, критическая оценка результатов и этически ответственное использование	Базовый уровень, общий для педагога и обучающегося; не привязан к одному предмету	Формирует необходимую основу безопасного взаимодействия с ИИ, но недостаточна для проектирования полноценного курса и решения специальных лингвометодических задач

Все четыре описанных подхода едины в главном выводе: компетентность в сфере ИИ не ограничивается владением конкретными цифровыми сервисами. В каждом случае обязательными элементами выступают критическое осмысление полученных результатов, педагогическая оправданность применения ИИ и этическая ответственность перед учениками.

Разница между подходами проявляется главным образом в уровне обобщения. ИИ-грамотность охватывает базовые пользовательские навыки. Рамка ЮНЕСКО задает ценностные ориентиры и намечает ступени профессионально-

го роста. Модель *AI-TPACK* делает акцент на взаимосвязях предметного, педагогического и технологического знания. Нейролингводидактическая компетенция предлагает наиболее детальное и конкретное описание профессиональных действий преподавателя именно в языковом образовании. В дальнейшем предлагается модель, которая объединяет перечисленные теоретические основания и адаптирует их к специфике работы учителя иностранного языка.

Изменения в структуре традиционных лингвометодических умений хорошо видны на трех показательных примерах, представленных в табл. 3.

Таблица 3

Трансформация профессиональных действий учителя иностранного языка

Профессиональное действие	Изменения в ответственности педагога		Неизменная зона ответственности педагога
	до использования ИИ	при использовании ИИ	
Отбор учебного текста	Учитель самостоятельно искал текст, определял его тематическую и языковую пригодность, сокращал или адаптировал материал	Учитель задает ИИ уровень владения языком, возраст, жанр, объем, тему, коммуникативную цель и перечень целевых единиц; получает несколько вариантов, сопоставляет их и редактирует	Проверка фактов, языковой нормы, культурной корректности, соответствия программе и реальным возможностям группы остается за педагогом
Составление упражнения	Учитель вручную формулировал инструкцию, подбирал примеры, создавал задания, дистракторы и ключи	Учитель описывает формируемый навык, тип упражнения, уровень сложности и критерии ответа; ИИ предлагает варианты, последовательность заданий и черновой ключ	Педагог проверяет, действительно ли задание формирует заявленное действие, исключает двусмысленность, случайные подсказки и неверные ответы
Проверка письменной работы	Учитель читал текст, отмечал языковые и содержательные ошибки, формулировал комментарий и выставял оценку	ИИ выполняет предварительный анализ по заданной рубрике, группирует ошибки и предлагает объяснения; учитель сопоставляет обратную связь с текстом и индивидуальной траекторией обучающегося	Итоговая оценка, решение о значимости ошибки, проверка авторства и педагогически корректная обратная связь не передаются интеллектуальной системе [16]

На данных примерах видно, что наблюдается переход от линейного выполнения действий к многоэтапной цепочке: постановка задачи, уточнение параметров, получение результата от ИИ, проверка и редактирование, а затем вынесение окончательного педагогического решения.

При этом для каждой лингвометодической задачи учитель должен уметь выбирать правильный инструмент:

- генеративные чат-боты, такие как *GigaChat* и *YandexGPT*, используются для создания и адаптации текстов, диалогов и сценариев;
- сервис *Twee* предназначен для генерации упражнений по английскому языку [17];
- для предварительной обратной связи по письменным работам применяются *Grammarly*, *LanguageTool* и *Write & Improve*;
- средства распознавания и синтеза речи подходят для отработки произношения и аудирования.

Это лишь некоторые из примеров. Представить исчерпывающий список невозможно: постоянно появляются новые сервисы, некоторые утрачивают свою актуальность и так далее. Главным ориентиром при выборе инструмента служит его соответствие учебной задаче, безопасность и возможность педагогического контроля.

Современный этап подготовки учителя иностранного языка характеризуется приращением знаний и умений на пересечении трех компонентов:

1. **Лингвистическая составляющая** сохраняет свою фундаментальную роль. Именно она позволяет педагогу оценивать корректность и коммуникативную уместность материала, сгенерированного ИИ.

2. **Методическая составляющая** отвечает за целеполагание, конструирование заданий, выбор организационных форм, организацию контроля и обратной связи.

3. **Технологическая составляющая** дополняет профессиональный портрет учителя. Она включает понимание принципов работы ИИ, умение грамотно формулировать запросы, отбирать и критически анализировать инструменты, соблюдать правовые и этические нормы, обеспечивать информационную безопасность и использовать ИИ для собственного профессионального развития.

На основании проведенного анализа литературы предлагается авторская формулировка понятия и модель

лингвометодической компетенции учителя иностранного языка в области использования технологий ИИ.

Лингвометодическая ИИ-компетенция учителя иностранного языка — это интегративное профессионально-личностное качество, представляющее собой его способность и готовность к осознанной, методически обоснованной и этически ответственной интеграции технологий ИИ в процесс обучения иностранному языку.

Сформированность лингвометодической ИИ-компетенции выражается в способности учителя:

- формулировать лингвистически точные промпты с указанием уровня, жанра, регистра, коммуникативной ситуации и критериев языковой корректности;
- критически оценивать и дорабатывать ИИ-сгенерированные тексты, диалоги, упражнения, тесты с позиций методической целесообразности и языкового качества;
- интегрировать ИИ-инструменты в разные этапы урока (объяснение, тренировка, практика, контроль, рефлексия) и в различные формы работы (аудиторная, самостоятельная, смешанная);
- обучать школьников ответственному, критическому и этическому взаимодействию с ИИ в иноязычной коммуникации;
- использовать ИИ для собственного профессионального развития (поиск и анализ литературы, самооценка, рефлексия, повышение языкового уровня).

Лингвометодическая ИИ-компетенция включает три компонента: лингвистический, методический и технологический, — каждый из которых декомпозирован на конкретные знания и умения. Трехкомпонентная структура позволяет сохранить преемственность с традиционной лингвометодической подготовкой учителя иностранного языка и одновременно отразить новое содержание профессиональной деятельности, связанное с ИИ.

Представленная модель позволяет увидеть, каким образом современное развитие лингвометодической компетенции связано с перестройкой профессиональной деятельности учителя. Лингвистический компонент гарантирует качество иноязычного содержания и критическую верификацию языковых продуктов, созданных ИИ. Методический компонент отвечает за педагогическую оправданность применения интеллектуальных систем. Технологический компонент задает параметры безопасного, этического и эффективного взаимодействия с ними.

Таблица 4

Трехкомпонентная модель лингвометодической ИИ-компетенции учителя иностранного языка

Компонент	Знания	Умения
Лингвистический	Знание системы изучаемого иностранного языка: фонетики, лексики, грамматики, словообразования, синтаксиса, стилистики и норм речевого употребления. Знание социолингвистических, прагматических, социокультурных и лингвокультурных особенностей речевого поведения в странах изучаемого языка. Понимание жанровой, регистровой и дискурсивной специфики аутентичных и учебных текстов. Понимание особенностей языкового материала, создаваемого ИИ: вероятностный характер генерации, возможность фактических и языковых ошибок, стилистических смещений, культурных неточностей и предвзятости. Знание возможностей корпусных, переводческих, речевых и генеративных ИИ-инструментов для анализа и моделирования иноязычного материала	Критически оценивать и редактировать языковой материал, созданный или обработанный ИИ, с точки зрения нормы, коммуникативной уместности, уровня сложности и культурной релевантности. Адаптировать аутентичные и сгенерированные тексты под учебные цели, уровень владения языком и возраст обучающихся. Использовать ИИ для разработки и вариативного представления фонетических, лексических и грамматических упражнений. Использовать ИИ для развития перцептивных и продуктивных видов речевой деятельности: аудирования, чтения, говорения и письма. Формулировать лингвистически точные запросы к ИИ с указанием уровня, жанра, регистра, коммуникативной ситуации и критериев языковой корректности. Выявлять и исправлять случаи некорректного перевода, ложной прагматической уместности, культурной стереотипизации и недостоверных языковых объяснений

Компонент	Знания	Умения
Методический	Знание целей, принципов, методов и подходов к обучению иностранному языку. Знание основ педагогического дизайна и способов проектирования курса, занятия, задания, упражнения, контроля и обратной связи. Понимание того, как ИИ трансформирует отбор содержания, организацию речевой практики, индивидуализацию обучения, контроль и оценивание. Знание дидактического потенциала и ограничений ИИ при обучении аспектам языка и видам речевой деятельности. Знание принципов инклюзивного, человекоцентричного и этически ответственного применения ИИ в языковом образовании. Знание способов предупреждения учебной зависимости от ИИ, ИИ-плагиата и снижения самостоятельности обучающихся	Осуществлять целеполагание и планирование урока с учетом возможностей и ограничений ИИ. Отбирать ИИ-инструмент в соответствии с конкретной методической задачей: объяснение материала, тренировка навыка, речевая практика, контроль, обратная связь, проектная работа или самостоятельное обучение. Проектировать задания и упражнения на основе ИИ для формирования фонетических, лексических, грамматических навыков и речевых умений. Создавать с помощью ИИ учебные ситуации, диалоги, ролевые сценарии, кейсы, проблемные задания, тесты и материалы для межкультурного общения. Организовывать аудиторную, самостоятельную и смешанную работу обучающихся с ИИ, сохраняя ведущую роль педагогического замысла и контроля. Проводить формирующее и итоговое оценивание с использованием ИИ, проверять качество автоматической обратной связи и при необходимости корректировать ее. Анализировать эффективность внедрения ИИ в учебный процесс, учитывать индивидуальные особенности, уровень языковой тревожности и потребности обучающихся, включая обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Формировать у обучающихся культуру ответственного, критического и этичного взаимодействия с ИИ
Технологический	Базовое знание сущности ИИ, машинного обучения, генеративных моделей, больших языковых моделей, машинного перевода, чат-ботов, интеллектуальных систем обучения и автоматизированного оценивания. Знание функциональных возможностей образовательных ИИ-сервисов: генерация текста, речи и изображений; адаптация материалов; создание тестов; автоматизированная проверка; аналитика учебных данных; персонализация обучения. Знание основ промпт-инжиниринга как способа постановки профессиональной задачи ИИ-системе. Знание критериев выбора ИИ-инструмента: надежность, методическая пригодность, доступность, безопасность, языковая и культурная релевантность, прозрачность условий использования. Знание нормативно-правовых и этических оснований применения ИИ: защита персональных данных, авторское право, академическая честность, маркировка и проверка ИИ-генерированного материала. Знание способов профессионального саморазвития с использованием ИИ и открытых образовательных ресурсов	Находить, отбирать, тестировать и использовать ИИ-инструменты для решения конкретных профессиональных задач учителя иностранного языка. Формулировать промпты, уточнять их параметры, задавать критерии результата, проводить итерационную доработку ответа ИИ и фиксировать педагогически значимые условия генерации. Проверять достоверность, языковую корректность, методическую целесообразность и безопасность материалов, созданных ИИ. Использовать генеративные ресурсы для разработки учебных текстов, упражнений, презентаций, аудиоматериалов, визуальной опоры, интерактивных сценариев и иммерсивных элементов обучения. Применять интеллектуальные системы контроля и оценивания, не подменяя ими профессиональное суждение педагога. Использовать результаты автоматизированной аналитики для индивидуализации обучения, при условии соблюдения конфиденциальности и безопасности. Соблюдать законодательные, этические и институциональные требования при работе с ИИ, персональными данными и авторскими материалами. Использовать ИИ для поиска и анализа лингвометодической литературы, самооценки, педагогической рефлексии и непрерывного профессионального развития

Следовательно, современная подготовка учителя иностранного языка предполагает выработку навыка действовать в системе координат «язык — методика — ИИ». Владения иностранным языком и знание методики его преподавания сегодня недостаточно. Педагог также должен уметь применять интеллектуальные инструменты для проектирования занятий, адаптации материалов, организации контроля и обратной связи, индивидуализации обучения и собственного профессионального роста.

Обсуждение результатов. Полученные результаты подтверждают кумулятивную логику развития профессиональной компетенции учителя иностранного языка. Этот вывод согласуется с представлением о цифровизации как последовательном изменении способов организации языкового образования [9] и с положением о включении информационно-коммуникационной составляющей в единую систему

предметных, методических и универсальных компетенций преподавателя [7]. Вместе с тем проведенный анализ показывает, что внедрение ИИ образует не очередной набор технических средств, а новый операциональный слой профессиональной деятельности: традиционное действие сохраняет цель, но выполняется через постановку параметров, генерацию, проверку и педагогическую интерпретацию результата.

Сопоставление авторской модели с *TPACK* и *AI-TPACK* позволяет уточнить ее вклад. Модели *TPACK* и *AI-TPACK* описывают интеграцию предметного, педагогического и технологического знания [11; 12], однако не детализируют, какие именно действия должен выполнять учитель иностранного языка при отборе текста, проектировании упражнения или оценивании письменной работы. Предложенная трехкомпонентная модель переводит общую структуру интегрированного знания в предметно ориентированную

систему знаний и умений. В этом отношении она близка к модели профессиональной компетенции преподавателя иностранных языков в области использования ИИ [15], но дополнительно связывает современное содержание компетенции с исторической логикой ее формирования.

Выявленная трансформация профессиональных действий согласуется с принципом ведущей роли педагога при использовании интеллектуальных технологий [14] и с организацией обратной связи в триаде «обучающийся — преподаватель — ИИ» [16]. Матрица ИИ-инструментов в лингвометодической подготовке также показывает необходимость соотносить технологию с конкретной профессиональной задачей [18]. Полученные результаты развивают эти положения: промпт-инжиниринг интерпретируется не как автономный технический навык, а как форма точной методической постановки задачи, после которой обязательны критическая проверка, редактирование и окончательное решение учителя.

Соотношение лингвистического, методического и технологического компонентов позволяет обозначить границы автоматизации. ИИ может генерировать варианты, классифицировать ошибки, предлагать объяснения и менять форму представления материала. Однако постановка образовательной цели, оценка языковой, возрастной и культурной приемлемости, интерпретация ошибки в контексте индивидуального развития обучающегося, итоговое оценивание и ответственность за последствия использования технологии остаются за педагогом. Именно это отличает профессиональную лингвометодическую ИИ-компетенцию от пользовательского владения цифровым сервисом.

Ограничением исследования является его теоретико-аналитический характер. Предложенная модель сформирована путем сравнительного анализа научной литературы и педагогического моделирования и требует эмпирической проверки на выборках действующих и будущих учителей иностранного языка. Перспективными задачами являются разработка измеряемых показателей каждого компонен-

та, определение уровней сформированности компетенции и проверка связи между заявленными умениями, качеством разработанных учебных материалов и результатами обучения.

Заключение

Проведенное исследование показывает, что лингвометодическая компетенция учителя иностранного языка развивается путем последовательного приращения. К знаниям языковой системы и умениям объяснять, читать и переводить были добавлены психолингвистические представления о речевой деятельности, коммуникативное проектирование, межкультурная направленность, работа с аутентичными материалами, цифровыми средствами и педагогическим дизайном. Искусственный интеллект продолжает эту линию развития, но меняет способ выполнения профессиональных действий.

Результаты сравнительного анализа показали, что ИИ-грамотность задает базовые знания и критическое отношение к технологии; рамка ЮНЕСКО формирует человеко-ориентированные и этические ориентиры; *AI-TPACK* описывает интеграцию предметного, педагогического и технологического знания; нейролингводидактическая компетенция конкретизирует действия преподавателя в языковом образовании. Их синтез позволил определить лингвометодическую ИИ-компетенцию и представить ее в единстве лингвистического, методического и технологического компонентов.

На примерах отбора текста, составления упражнения и проверки письменной работы установлено, что профессиональное действие преобразуется в цикл постановки параметров, получения результата, критической верификации, редактирования и принятия окончательного решения. Практическое использование модели возможно при обновлении программ педагогического образования и повышения квалификации. Перспективы исследования связаны с разработкой диагностических критериев, эмпирической проверкой модели и созданием типологии профессионально ориентированных заданий для подготовки учителя к работе в системе «педагог — ИИ — обучающийся».

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Майофис М. Л. Страх влияния: к ранней истории советских языковых спецшкол (конец 1940-х — начало 1960-х годов) // Вопросы образования. 2016. № 2. С. 286—310. DOI: 10.17323/1814-9545-2016-2-286-310.
2. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе: общие вопросы методики. М. ; Л. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1947. 96 с.
3. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М. : Просвещение, 1969. 214 с.
4. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника: опыт системно-структурного описания. М. : Русский язык, 1977. 288 с.
5. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж : Истоки, 1996. 237 с.
6. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи: подготовка переводчиков. М. : Высшая школа, 1989. 236 с.
7. Титова С. В. Карта компетенций преподавателя иностранных языков в условиях цифровизации образования // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 5. С. 133—149. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-133-149.
8. Безукладников В. К. Ретроспективный анализ подходов к определению понятия «лингвоцифровая компетенция будущего учителя иностранного языка» // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2024. № 17. С. 15—22.
9. Титова С. В., Староверова М. В. Этапы цифровизации языкового образования в XX—XXI вв. // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. Т. 26. № 3. С. 25—45. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-26-3-2.
10. Long D., Magerko B. What Is AI Literacy? Competencies and Design Considerations // CHI '20 : Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems. New York : Association for Computing Machinery, 2020. Art. 598. DOI: 10.1145/3313831.3376727.
11. Mishra P., Koehler M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge // Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education. 2006. Vol. 108. Iss. 6. Pp. 1017—1054. DOI: 10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x.

12. Teachers' AI-TPACK: Exploring the Relationship between Knowledge Elements / Y. Ning, C. Zhang, B. Xu et al. // *Sustainability*. 2024. Vol. 16. Iss. 3. Art. 978. DOI: 10.3390/su16030978.
13. Zhao L., Wu X., Luo H. Developing AI Literacy for Primary and Middle School Teachers in China: Based on a Structural Equation Modeling Analysis // *Sustainability*. 2022. Vol. 14. Iss. 21. Art. 14549. DOI: 10.3390/su142114549.
14. Сысоев П. В. Принципы обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта // *Иностранные языки в школе*. 2024. № 3. С. 6—17.
15. Титова С. В., Харламенко И. В. Структура профессиональной компетенции педагога иностранных языков в области использования искусственного интеллекта // *Язык и культура*. 2025. № 69. С. 220—246. DOI: 10.17223/19996195/69/11.
16. Сысоев П. В., Филатов Е. М. Методика обучения учащихся и студентов написанию эссе в триаде «обучающийся — преподаватель — искусственный интеллект» // *Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2024. Т. 27. № 2. С. 38—54. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-3.
17. Евстигнеев М. Н. Нейросеть Tweep — новый инструмент для педагога английского языка // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2023. Т. 28. № 6. С. 1428—1442. DOI: 10.20310/1810-0201-2023-28-6-1428-1442.
18. Матрица инструментов искусственного интеллекта в лингвометодической подготовке будущих учителей иностранного языка / П. В. Сысоев, Е. М. Филатов, М. Н. Евстигнеев и др. // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2024. Т. 29. № 3. С. 559—588. DOI: 10.20310/1810-0201-2024-29-3-559-588.

REFERENCES

1. Mayofis M. L. The anxiety of influence: Towards the early history of Soviet schools with the advanced study of foreign languages (late 1940s–early 1960s). *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2016;(2):286—310. (In Russ.) DOI: 10.17323/1814-9545-2016-2-286-310.
2. Shcherba L. V. Teaching foreign languages in secondary school: General methodological issues. Moscow, Leningrad, Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR publ., 1947. 96 p. (In Russ.)
3. Leont'ev A. A. Language, speech, and speech activity. Moscow, Prosveshchenie, 1969. 214 p. (In Russ.)
4. Bim I. L. Foreign language teaching methodology as a science and problems of the school textbook: A system-structural description. Moscow, Russkii yazyk, 1977. 288 p. (In Russ.)
5. Safonova V. V. Learning languages of international communication in the context of the dialogue of cultures and civilizations. Voronezh, Istoki, 1996. 237 p. (In Russ.)
6. Khaleeva I. I. Fundamentals of the theory of teaching foreign-language speech comprehension: Translator training. Moscow, Vysshaya shkola, 1989. 236 p. (In Russ.)
7. Titova S. V. The Map of Competencies of a Foreign Language University Teacher in the Context of Digitalization of Education. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2022;31(5):133—149. (In Russ.) DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-133-149.
8. Bezukladnikov V. K. Retrospective approaches analysis to concept definition “linguo-digital pre-service foreign language teacher competence”. *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psikhologiya = Humanitarian Studies. Pedagogy and Psychology*. 2024;17:15—22. (In Russ.)
9. Titova S. V., Staroverova M. V. The stages of digitalization of language education in the XX–XXI cc. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhdul'turnaya kommunikatsiya = Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*. 2023;26(3):25—45. (In Russ.) DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-26-3-2.
10. Long D., Magerko B. What Is AI Literacy? Competencies and Design Considerations. *CHI '20: Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. New York, Association for Computing Machinery publ., 2020:598. DOI: 10.1145/3313831.3376727.
11. Mishra P., Koehler M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*. 2006;108(6):1017—1054. DOI: 10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x.
12. Ning Y., Zhang C., Xu B. et al. Teachers' AI-TPACK: Exploring the relationship between knowledge elements. *Sustainability*. 2024;16(3):978. DOI: 10.3390/su16030978.
13. Zhao L., Wu X., Luo H. Developing AI literacy for primary and middle school teachers in China: Based on a structural equation modeling analysis. *Sustainability*. 2022;14(21):14549. DOI: 10.3390/su142114549.
14. Sysoev P. V. Principles of teaching a foreign language based on artificial intelligence. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2024;3:6—17. (In Russ.)
15. Titova S. V., Kharlamenko I. V. The framework of professional competence for foreign language teachers utilizing artificial intelligence. *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*. 2025;69:220—246. (In Russ.) DOI: 10.17223/19996195/69/11.
16. Sysoev P. V., Filatov E. M. A method for teaching foreign language creative writing to students within the framework “learner — teacher — artificial intelligence”. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhdul'turnaya kommunikatsiya = Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*. 2024;27(2):38—54. (In Russ.) DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-3.
17. Evstigneev M. N. Tweep neural network as a new tool for English language teacher. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*. 2023;28(6):1428—1442. (In Russ.) DOI: 10.20310/1810-0201-2023-28-6-1428-1442.
18. Sysoev P. V., Filatov E. M., Evstigneev M. N. et al. A matrix of artificial intelligence tools in pre-service foreign language teacher training. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*. 2024;29(3):559—588. (In Russ.) DOI: 10.20310/1810-0201-2024-29-3-559-588.

Статья поступила в редакцию 02.07.2026; одобрена после рецензирования 28.07.2026; принята к публикации 03.08.2026.
The article was submitted 02.07.2026; approved after reviewing 28.07.2026; accepted for publication 03.08.2026.